



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
2020-2021

PROPUESTA EDUCATIVA PARA EL
RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES EN
ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE ASPERGER
EN EDUCACIÓN PRIMARIA

EDUCATIONAL PROPOSAL TO IDENTIFY
EMOTIONS FOR ASPERGER SYNDROME
CHILDREN IN PRIMARY EDUCATION

Autor: Andrea Barruetabeña Abad

Director: Raquel Palomera Martín

Santander, Junio 2021

VºBº DIRECTOR

VºBºAUTOR

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Estado de la cuestión.....	4
2.1. Inteligencia emocional.....	4
2.1.1. Modelos de IE.....	5
2.1.1.1. Modelos mixtos	5
2.1.1.2. Modelo de habilidad	6
2.1.2. Desarrollo emocional en la infancia	8
2.1.2.1. Claves del desarrollo emocional en el primer ciclo de Educación Primaria.....	9
2.1.3. Beneficios del desarrollo emocional en la infancia	11
2.2. Trastorno del Espectro Autista	13
2.2.1. Síndrome de Asperger.....	14
2.2.2. Desarrollo emocional en SA	15
2.2.3. Intervención para el desarrollo emocional en SA.....	17
2.3. Educación Emocional en la escuela.....	19
2.3.1. Concepto de Educación emocional	19
2.3.2. Educación emocional e inclusión educativa	19
2.3.3. Metodologías en Educación emocional en la escuela	20
2.3.4. Criterios de Calidad de la educación emocional	22
Por su parte, en el estudio de Diekstra (2008) la lista de características de los programas efectivos es mayor. Para que un programa sea efectivo debe:.....	22
2.3.5. La Educación emocional en la Legislación Educativa.....	23
3. Propuesta didáctica	24
3.1. Objetivos	24
3.2. Metodología	25
3.3. Temporalización.....	26
3.4. Actividades.....	26
3.5. Evaluación.....	31
4. Conclusiones	32

5. Referencias Bibliográficas	33
6. Anexos	36

Nota: Referencias de género: Las menciones genéricas en masculino que aparecen en el presente documento se entenderán referidas también a su correspondiente femenino.

Resumen

El desarrollo de la Inteligencia Emocional comienza en la infancia, favoreciendo a las personas que profundizan en las habilidades que la componen. La educación emocional en la escuela es un precursor de conductas prosociales, quedando demostrado que mejora las relaciones sociales y de amistad. En el presente trabajo se realiza una propuesta educativa basada en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) para trabajar el reconocimiento de las emociones en el primer ciclo de Educación Primaria para niños con Síndrome de Asperger, atendiendo, de este modo, a las necesidades especiales de este colectivo.

Palabras clave

Inteligencia Emocional, Síndrome de Asperger, educación emocional, reconocimiento de emociones.

Abstract

The development of the emotional intelligence begins during childhood, specially it benefits those who devel into the skills which form the emotional intelligence. The emotional education in school is forefarther of prosocial conducts as well as it has been proven that improves social and frienship relationships. This project makes an educational proposal based on the ability model of Mayer and Salovey (1977) in order to work on identifying the emotions during the first cycle of elementary education forAsperger Syndrome children. By this way it allows to attend to the needs of the mentioned collective.

Keywords

Emotional Intelligence, Asperger Syndrome, emotional education, identification of emotions.

1. Introducción

La Inteligencia Emocional (IE) ha cobrado especial importancia en el último siglo, existiendo numerosos estudios en este campo que confirman los beneficios de adquirirla desde una edad temprana, extendiéndose cada vez más la educación emocional en la escuela. Las personas con Síndrome de Asperger tienen dificultades para desarrollar habilidades sociales, por tanto una intervención temprana enfocada en mejorarlas, puede aminorar el impacto sobre ellos mismos y sus familias, proporcionando una mayor calidad de vida.

2. Estado de la cuestión

A continuación se exponen las bases teóricas de la propuesta ofrecida. Se realiza un breve recorrido por la IE, explicando los diferentes modelos en que podemos clasificarla. Además, se conocerá cómo es el desarrollo emocional infantil, haciendo hincapié en el primer ciclo de Educación Primaria, ya que es el rango de edad definido para la propuesta. Asimismo, serán también expuestas las principales características del SA y su intervención. Por último, se comenta cómo se trabaja la educación emocional en la escuela y qué metodologías son usadas.

2.1. Inteligencia emocional

En la última década del siglo XX aparecen diversas teorías de la IE, generando una controversia que provoca una gran actividad investigadora hasta la actualidad. Sin embargo, para la formulación de estas, fueron esenciales las aportaciones de autores como Howard Gardner con su *Teoría de las Inteligencias Múltiples* (1983) y Robert J. Sternberg con su *Teoría Triárquica* (1985), pudiendo considerarse estos autores precursores de las teorías de la Inteligencia Emocional. Tanto Gardner (1983) como Sternberg (1985) presentaron replanteamientos originales de las capacidades intelectuales, reconociendo diversas dimensiones de la inteligencia (Mérida y Jorge, 2007).

Siguiendo estas ideas, varios autores, entre ellos Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995), desarrollaron sus propias concepciones de IE (Mérida y Jorge, 2007) . El artículo realizado por los primeros, bajo el título *Emotional*

Intelligence, se considera el pionero en IE. Sin embargo, pasó desapercibido hasta que, cinco años más tarde, Daniel Goleman (1995) publicó su libro con su propia definición de IE. Esta publicación fue un *best seller* que tuvo una trascendencia social inmensa. (Bisquerra, 2012).

2.1.1. Modelos de IE

Diferentes definiciones han llevado a una clasificación en distintos modelos sobre IE. En este trabajo se explicará de manera sintetizada el modelo mixto, mientras que la explicación del modelo de habilidades será más detallada, debido a que este es el modelo en que están basadas las actividades que se proponen en el último apartado.

2.1.1.1. Modelos mixtos

Los principales autores de estos modelos son Goleman (1995) y Bar-On (1997). Ambos incluyen rasgos de personalidad en la IE. Estos pueden ser la motivación, el control de los impulsos, el manejo del estrés, la tolerancia a la frustración, la asertividad, la persistencia, la confianza o la ansiedad (García Fernández y Giménez-Más, 2010).

Según Goleman (1995), la IE es la capacidad que reconoce y maneja los sentimientos la cual nos motiva y controla nuestras relaciones. Para este autor, el Cociente Intelectual clásico se complementa con el Cociente Emocional, existiendo una interrelación entre ellos. Goleman habla de cinco componentes que constituyen la IE, siendo los siguientes:

- La conciencia de uno mismo, de los estados internos propios, intuiciones y recursos.
- La autorregulación como herramienta de control de los estados, impulsos y recursos internos.
- La motivación, definida como la tendencia emocional que guía o facilita la consecución de objetivos.
- La empatía, capacidad para tener conciencia de las necesidades, sentimientos y preocupaciones de otras personas.

- Las habilidades sociales, que permiten inducir respuestas que sean deseables en otras personas, sin ser esto un control en los demás.

Por su parte, Bar-On (1997) define la IE como la agrupación de conocimientos y habilidades sociales y emocionales que tienen influencia en nuestra forma de reacción efectiva a las demandas que nos plantea nuestro medio. Su modelo lo componen diferentes componentes: el intrapersonal, el interpersonal, el del estado de ánimo en general, el de adaptabilidad y componentes del manejo del estrés.

- Dentro del componente intrapersonal se encontrarían el autoconcepto, la autorrealización, la independencia, la asertividad y la comprensión emocional de uno mismo.
- En el componente interpersonal se establece la empatía, la responsabilidad social y las relaciones interpersonales.
- Los componentes de adaptabilidad son la solución de problemas, la prueba de la realidad y la flexibilidad.
- Dentro del componente del estado de ánimo en general están la felicidad y el optimismo.
- Por último, los componentes del manejo del estrés son la tolerancia al mismo y el control de los impulsos.

Bar-On (1997) destaca que la modificación de la IE es superior a la de la inteligencia cognitiva.

2.1.1.2. Modelo de habilidad

En este modelo, se considera que existen habilidades cognitivas que procesan la información emocional. De este modo, no se consideran componentes de la IE factores de personalidad. El modelo más relevante es el de Mayer y Salovey (1990) quienes definen la IE como

la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 4).

Según el modelo de Mayer y Salovey (1997), se define la IE a través de cuatro habilidades o ramas jerárquicamente ordenadas y que son consideradas básicas, siendo estas:

La **percepción emocional** es la habilidad que identifica y reconoce los sentimientos propios y los de quienes nos rodean. Para llevarla a cabo es necesaria la atención para descodificar las señales emocionales de las expresiones faciales, el tono de voz utilizado y los movimientos corporales. No solo se identifican las propias emociones, también los estados y sensaciones cognitivas y fisiológicas que provocan. También implica la capacidad de discernir si las emociones que las demás personas expresan son honestas y sinceras o no (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

La **facilitación emocional del pensamiento** es el uso de las emociones en procesos cognitivos como la resolución de problemas o la creatividad. De este modo, las emociones dirigen nuestra atención hacia la información que se considere relevante, llegando incluso a determinar la forma en que se procesa la información y la manera de enfrentarse a los problemas (Mestré et al., 2008).

La **comprensión emocional** es la habilidad para diferenciar el inmenso y espinoso conjunto de señales emocionales, la capacidad para nombrar las emociones y reconocer de qué manera se agrupan los sentimientos. Se incluye también la anticipación y retrospección, de manera que se conozcan las causas que generan los estados anímicos, y las posibles consecuencias de nuestras acciones. Además, esta habilidad supone el conocimiento de la combinación de los estados emocionales que dan lugar a emociones secundarias; la competencia para interpretar emociones complejas; el reconocimiento de transiciones de un estado emocional a otro, y la existencia de momentos en que pueden aparecer sentimientos simultáneos pero contradictorios (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Por último, la cuarta habilidad y la más compleja: la **regulación emocional**. Esta nos capacitaría para estar abiertos a los sentimientos, independientemente de si son positivos o negativos, pudiendo reflexionar sobre los mismos para promover el crecimiento personal. Se incluye también la habilidad de regulación de las emociones propias y ajenas, prestando mayor

atención e intensificando las que son positivas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Las habilidades que se defienden en este modelo, se consideran internas del ser humano, debiendo ser potenciadas a través de la práctica continua (García Fernández y Giménez-Más, 2010).

2.1.2. Desarrollo emocional en la infancia

La manifestación y reacción a emociones básicas como son la alegría, el enfado y la angustia aparecen de forma innata, de modo que los bebés serían capaces de dotar de significado a estas expresiones, llegando incluso a mostrarse incómodos y desconcertados si una persona frente a ellos permaneciera inmóvil e inexpresiva. El repertorio de emociones a las que se reacciona se amplía más tarde con la tristeza, el miedo y la sorpresa. (Harris, 1989 mencionado en Jeta P. M. P. A., 1998).

Jeta (1998) afirma que durante los seis primeros meses de vida, los bebés son capaces de desarrollar una vida emocional potente, expresando emociones y sensibilidad emocional de aquellos que les crían. Los niños construyen progresivamente el significado de las experiencias emocionales que viven a partir de las interacciones con quienes los cuidan. Si los adultos encargados de su crianza estimulan la expresión de su capacidad emocional - mostrando alegría mediante expresiones faciales y vocalizaciones, por ejemplo- conseguirán repercutir en la calidad y la cantidad de la relación que se establece con el bebé, aumentando las probabilidades de que se repita una conducta. (Gallardo Vázquez, 2006).

Cuando el bebé se acerca al primer año de vida, tiene una respuesta selectiva y adecuada a las expresiones faciales de las personas que suelen estar con él, siendo esto un paso fundamental en la comprensión emocional de los demás. De este modo, estaría comprendiendo si la emoción de la persona es positiva o negativa, siendo capaz de reaccionar ante la misma, pero sin tratar de provocarla. En el segundo año, los niños comienzan deliberadamente a consolar, causar daño y molestar a otros adultos y niños. Esto indica que se identifican las acciones o condiciones que conducen o evitan el estado

emocional de otro individuo. La mayoría de los bebés a los 14 meses suelen consolar a otros cuando están tristes, del mismo modo que acuden a un adulto en búsqueda de consuelo. Por tanto, podría decirse que pasan por varias etapas. Entre los 10 y los 12 meses son espectadores que solo muestran gestos de pena (fruncir el ceño, llorar) en algunas ocasiones, siendo la excepción tratar de consolar a la otra persona. Los gestos que se realizan son producto de la imitación, aunque los bebés no son capaces de diferenciar claramente sus propios sentimientos de los de los demás (López et al., 2001). Cuando se acercan a los 18 meses, comienzan a demostrar diferentes estrategias de consuelo: llevar objetos a la persona afectada, expresar compasión con palabras, buscar ayuda de un tercero o tratar de amparar a la víctima (Harris, 1989).

Con el desarrollo del lenguaje se facilita la conciencia de las emociones. Entre los dos y los tres años, el niño toma conciencia, interpreta y evalúa sus propios estados y expresiones emocionales. (López et al., 2001). A los cuatro años pueden explicar las propias emociones y las de los demás en términos de deseos- resultados. Stein y Trabasso (1989) investigaron que a esta edad los niños concluían que las emociones de las personas eran positivas o negativas dependiendo del ajuste entre la situación dada y el deseo del afectado. Hasta los seis años no comprenden que en las emociones entran en juego también las creencias personales, y que a veces estas pueden ser erróneas. (Johnson et al., 1989).

2.1.2.1. Claves del desarrollo emocional en el primer ciclo de Educación Primaria

Según Gallardo Vázquez (2006), al acabar la primera infancia anteriormente descrita, queda aún mucho camino por recorrer en lo que a desarrollo emocional se refiere. A lo largo del resto de la infancia y la adolescencia, se irán desarrollando la comprensión de la ambivalencia emocional, la toma de perspectiva emocional y la comprensión de emociones y la autorregulación emocional.

La existencia de situaciones capaces de provocar estados emocionales determinados por combinaciones de diversos sentimientos que pueden ser contradictorios, da lugar a la ambivalencia emocional (Palacios e Hidalgo, 1999). Reconocerlo conscientemente no es tarea sencilla para los niños, por lo que adquirir esta habilidad no es común antes de los siete u ocho años. Hasta los seis o siete años, no son capaces de admitir que una única situación provoque emociones diferentes, y a partir de esta edad comienzan a admitir que, en ocasiones, acontecimientos pueden generar más de una emoción, siempre y cuando una de ellas preceda a la otra (“Estaría asustado si un día me quedase solo en casa, pero me alegraría mucho cuando llegasen mamá y papá”). Por último, alrededor de los siete u ocho años, pueden empezar a comprender que algunas situaciones provoquen dos sentimientos al mismo tiempo, aceptando primero que son parecidos, y, finalmente, admitiendo que determinados acontecimientos pueden generar emociones que son contradictorias. (Gallardo Vázquez, 2006; López et al., 2001).

Al comenzar el primer ciclo de Educación Primaria, los niños van abriendo su abanico de referentes, ampliándolo del ámbito familiar al escolar y al social. Aunque sus familiares siguen siendo sus modelos, también comienzan a serlo profesores, amigos, compañeros y otras personas de su entorno más próximo que sean significativas para ellos. (Gallardo Vázquez, 2006).

Otro aspecto importante en el desarrollo emocional es la teoría de la mente (TM), que es considerada como la habilidad de atribuir estados mentales (intenciones, creencias, deseos, ficciones, etc.) a uno mismo y a otras personas. De esta manera, una persona puede comprender que las conductas y las acciones de los demás se ven afectadas por los estados mentales, como las emociones, pudiendo, por tanto, predecir su comportamiento. La teoría de la mente implica del mismo modo la capacidad para entender las representaciones mentales del mundo que tienen otros individuos y que puede que no reflejen la realidad, siendo en ocasiones diferentes a las propias. De manera simplificada, es la capacidad que nos permite “ponernos en el lugar del otro”, estando bien desarrollada entre los tres y los cuatro años entre aquellos con desarrollo típico (Howlin, 2008).

En cuanto a la autorregulación emocional, es a partir de los seis años cuando comienzan a distinguir claramente la experiencia emocional interior y la expresión externa de dichas emociones, empezando a ser capaces de ocultar lo que sienten a los demás modificando su expresión conductual externa. Además, también son conscientes de que esta expresión externa no conlleva un cambio de su estado emocional, sino que para ello necesitan poner en marcha estrategias que se irán perfeccionando a lo largo de la infancia, siendo una de las primeras que utilizan la distracción con un juguete. (Palacios e Hidalgo, 1999). Otra estrategia que utilizan los niños en situaciones en que se ven abrumados por emociones negativas es la de pedir ayuda, siendo los padres de estos hasta los seis o siete años su principal fuente de apoyo y consuelo. A partir de esta edad, va siendo más probable que las peticiones de ayuda, apoyo y consuelo sean dirigidas a otros niños, cobrando especial importancia el rol de los amigos (Gallardo Vázquez, 2006).

2.1.3. Beneficios del desarrollo emocional en la infancia

Desde el nacimiento, las emociones forman parte de nuestra vida, teniendo un papel muy importante en nuestra personalidad y en la interacción social. Las emociones están presentes en todos los procesos evolutivos: en el conocimiento social, el apego, el desarrollo de la comunicación, el procesamiento de la información, el desarrollo moral... Además, son la principal fuente de las decisiones que se toman en el día a día (López Cassá, 2005).

Una de las principales razones para educar en el desarrollo emocional es de tipo preventivo. Actualmente hay un creciente aumento de la cantidad de trastornos depresivos, ansiosos y sociales, implicados en todos ellos las emociones. Según Martínez-Martín (2014) “se cree que con cada generación aumenta el riesgo de presentar un trastorno depresivo a una edad cada vez más temprana”. La mayor parte de estos trastornos se producen por una incapacidad de adaptación de nuestro sistema emocional a las condiciones y requisitos de los contextos sociales y laborales que vivimos (Abarca Castillo, 2007).

Landazabal (2018) realiza una revisión de los estudios de inteligencia emocional recopilando información de multitud de ellos para resumir los principales beneficios de la educación emocional, hablando de diferentes variables como: salud mental y física, adaptación social y personal o rendimiento académico. En su trabajo, afirma que diversos estudios han relacionado el desarrollo emocional con más:

- Conductas sociales positivas (ayuda, colaboración, sensibilidad social) autoliderazgo, cooperación, nominaciones de compañero prosocial y conductas prosociales. Habilidades sociales, apoyo social y familiar, amigos y comunicación. Estudios como el de Maizal et al. (2006) muestran que existe relación entre la IE y conductas de adaptación social en alumnos y alumnas de diferentes niveles educativos.
- Automotivación, adaptabilidad, sociabilidad y autocontrol.
- Empatía, resolución de conflictos constructivamente.
- Control de la ira en momentos de enfado.
- Ajuste psicológico.
- Carácter resiliente.
- satisfacción vital.
- Felicidad.
- Estabilidad emocional.
- Atención a las emociones que son positivas en contraposición de las negativas, proporcionando la habilidad de protegerse contra el estrés y promoviendo la salud mental.
- Rendimiento escolar.

Asimismo, se enumera otra serie de ítems, que, al contrario que los anteriores, se relacionan con el desarrollo socioemocional con menos:

- Síntomas físicos y psicosomáticos.
- Problemas de estrés, depresión, conductas agresivas, problemas de conducta, emocionales y delincuencia.
- Ansiedad, ansiedad social y estrés social.
- Sentimientos de enfado, hostilidad y arrebatos de ira.
- Agresiones físicas o verbales, conductas disruptivas, antisociales o agresivas.
- Adicciones, conductas de riesgo o abuso de sustancias.

- Inestabilidad emocional.

Por todo lo anteriormente mencionado, se puede afirmar que un desarrollo emocional temprano conlleva una mejor salud mental y física, así como una mayor capacidad para adaptarse personal y socialmente, ayudando a que se gestionen de mejor forma los problemas vitales. Las personas emocionalmente inteligentes reconocen y expresan sus propias emociones comprendiéndose a sí mismos, teniendo una vida saludable y más feliz, desarrollando empatía, que les permite comprender cómo se sienten los otros, adquiriendo la habilidad de mantener relaciones sociales que sean satisfactorias y responsables, pero no dependientes. De estas personas se puede destacar también su optimismo, flexibilidad y realismo, siendo capaces de resolver exitosamente sus propios problemas, manejando el estrés en situaciones complicadas. Estudiantes con desarrollo socioemocional adquieren estrategias y recursos que posibilitan el enfrentamiento a los sucesos que la vida les depare. Esta es una forma de prevenir conductas destructivas, maximizando las constructivas, promoviendo una mejor convivencia en la comunidad educativa y una mayor participación en la misma.

2.2. Trastorno del Espectro Autista

Según el DSM-5, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) supone un “déficit persistente en la comunicación y en la interacción social en distintos contextos; y patrones restringidos/repetitivos de conducta, intereses o actividades. Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual” (pág. 28).

El TEA comprende un grupo de trastornos heterogéneo. Tienen su inicio en la infancia y permanecen a lo largo de toda la vida, (Hervás et al., 2012).

Dentro del espectro se incluyen el trastorno autista, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado y el Síndrome de Asperger (Arias Hernández et al., 2017).

2.2.1. Síndrome de Asperger

El Síndrome de Asperger (SA) se diferencia por ser el menos afectado en el área comunicativa, especialmente verbal y en ocasiones en la comunicación no verbal (Hervás et al. 2012). Schopler (1985) mencionado en de Medinaceli, J. C., y Rodríguez, Ó. U. (2004) describe el Trastorno como “un tipo de autismo leve o menos severo, que se diferencia de los otros trastornos generalizados del desarrollo, por la no presencia de retraso en el desarrollo de lenguaje, y por tener un cociente intelectual dentro de rangos normales”.

El diagnóstico del SA se suele dar más tarde que el del autismo, normalmente durante el periodo escolar. (Zaragozano et al., 2005). Distinguir tempranamente el SA del autismo más típico suele resultar difícil, por lo tanto al evaluar a un niño con TEA y una inteligencia aparentemente acorde a su edad, no se descarta que en el futuro se diagnostique SA (Bauer, 2006).

Baron-Cohen (1995, mencionado en Echeverry, 2010) habla de “ceguera mental” en las personas con TEA, alegando que falla la capacidad para atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás de manera que se expliquen sus comportamientos. Estas limitaciones para comprender la forma en que otros piensan, sienten o ven el mundo son un déficit en su TM, habiendo quedado demostrado en diferentes estudios (Howlin, 2008).

Las personas con este trastorno tienen interés por áreas intelectuales que no son comunes desde pequeños, como pueden ser el cálculo numérico y las matemáticas, transportes, maquinaria, comunicaciones y astronomía, siendo todos ellos temas en los que pueden centrar toda su atención. En ocasiones mantienen a lo largo de su vida estas aptitudes, llegando a relacionarlas exitosamente con su actividad profesional (Zaragozano et al., 2005). Si tienen interés por un tema en concreto, lo suelen desarrollar de manera intensa, acumulando un gran volumen de información acerca del tema (Díaz J. et al., 2011). Pueden ocupar gran parte de su tiempo en hablar, pensar o escribir sobre aquello que es de su interés, sin darse cuenta si lo que está contando aburre a su interlocutor. Además, suelen repetir de manera compulsiva acciones o pensamientos, llamados estereotipias y ecolalias, lo cual les proporciona seguridad. Las rutinas y los rituales tienen una gran

importancia, teniendo una baja tolerancia a los cambios imprevistos (Asociación Asperger España, mencionado en Zaragozano et al., 2005).

La adquisición del lenguaje se produce sin retrasos (Díaz J. et al., 2011) y el uso correcto de las estructuras formales del mismo contrastan con las graves dificultades en la pragmática, que es el uso del lenguaje en contextos sociales. (Pérez Rivero et al., 2014). La prosodia de estas personas es poco habitual, las expresiones que utilizan pueden resultar pedantes, usando palabras muy rebuscadas, y, además, interpretan las cosas con demasiada literalidad. (Zaragozano et al., 2005). Las personas con SA desarrollan en su mayoría el lenguaje dentro de los parámetros normales, aflorando los déficits en los momentos en que la comunicación es bidireccional, ya que entender sutilezas, dobles sentidos, gestos, ponerse en el lugar de la otra persona, mostrar interés por los demás y por diferentes temas les supone una gran dificultad (de Medinacelli y Rodríguez,, 2004).

Suelen ser personas aisladas, siendo torpes en la aproximación a los otros, pudiendo parecer pedantes e insensibles debido a sus dificultades en el procesamiento emocional. (Díaz et al., 2011) Sin embargo, en comparación con las personas con TEA, no están tan aislados, pudiendo mostrar deseos de adaptación social, especialmente entrada la adolescencia (de Medinacelli y Rodríguez, , 2004; Zaragozano et al., 2005).

Otra característica del SA es la torpeza en la motricidad, teniendo problemas especialmente en el equilibrio y la coordinación (Díaz J. et al., 2011).

2.2.2. Desarrollo emocional en SA

Las personas con Síndrome de Asperger tienen ausencia de empatía, provocando problemas en la comprensión y expresión tanto de sus emociones como de las de los demás. Reconocer emociones básicas puede resultarles difícil, aumentando el nivel de dificultad cuando las emociones son complejas. (Merino et al., 2014).

Además, dentro del espectro autista, existe un déficit en el desarrollo de la teoría de la mente. Hay un pequeño porcentaje de personas con SA que son capaces de resolver actividades de falsas creencias, en las que se pone en juego la teoría de la mente, pero existe un porcentaje de personas con SA que no son capaces de hacerlo. (Poveda Pulla, 2016).

Diversos estudios experimentales ponen de manifiesto problemas en la interpretación de los sentimientos o del estado de ánimo de otras personas a partir del tono de voz, de fotografías de los ojos o de la expresión facial. También supone un problema interpretar de manera correcta cómo pueden sentirse o responder los personajes (en vídeos o en guiones breves acompañados de dibujos) en situaciones sociales, especialmente en aquellas en las que existan interacciones comprometidas o embarazosas. Comprender mentiras piadosas o deliberadas, intentos de aparentar, persuadir o malentendidos suponen también una dificultad (Howlin, 2008).

Brady (2014) comenta que el SA está caracterizado por dificultades sociales y emocionales que incluyen una escasa relación social y afectiva, dificultando el inicio y mantenimiento de relaciones con otras personas, además de dificultades significativas para mostrar un comportamiento social que sea apropiado para su edad. Afirma que estudios han demostrado que estas dificultades para desarrollar y mantener relaciones sociales, a pesar del deseo de participación social, han sido asociadas a una mayor probabilidad de trastornos afectivos, de ansiedad y de conducta en las personas con TEA, incluyendo el SA.

Por su parte, Torres (2010) relata la falta de recursos emocionales de los niños con SA para responder a las demandas de la clase del sistema educativo ordinario, en el cual suelen estar escolarizados. Su falta de flexibilidad les produce altos niveles de estrés. Tienen una baja autoestima y suelen ser muy autocríticos, siendo incapaces de permitirse errores. Las personas con SA, con mayor probabilidad en la adolescencia, pueden ser propensos a sufrir depresión.

2.2.3. Intervención para el desarrollo emocional en SA

La detección precoz para las personas con trastornos del espectro autista es fundamental, ya que estudios de la última década manifiestan que intervenir tempranamente tanto en las familias como el propio niño, mejora notablemente el pronóstico del último (Muñoz Yunta, 2006). Los programas de educación especial sostenida e intensiva y las terapias conductuales adaptados a las necesidades de la persona desde su niñez permiten mejorar su desarrollo. Con la intervención pueden disminuir los déficits y aminorar el impacto sobre las familias, proporcionando una mayor calidad de vida e independencia funcional (Arias et al., 2017).

El desarrollo emocional es una de las áreas más complicadas para las personas con TEA, suponiendo sus déficits emocionales y sociales una barrera para su inclusión y su participación cívica. Por este motivo, llevar a cabo prácticas pedagógicas adaptadas a las necesidades y características de aprendizaje de estos alumnos en las que se trabajen habilidades sociales y emocionales es crucial. Diversas investigaciones se han cuestionado la posibilidad no solo de enseñar, sino también de generalizar los aprendizajes emocionales de personas del espectro en contextos reales, concluyendo una mejoría en la identificación de emociones y en la cognición social tras la intervención con programas con este objetivo. Sin embargo, el reto se encuentra en la generalización de estos aprendizajes. (Martínez et al. 2014).

Bauer (2006) enumera una serie de principios generales para trabajar con los alumnos con SA:

- Tener rutinas de clases estructuradas, consistentes y previsibles. Anticipar lo que se va a hacer durante el día, así como preparar de antemano a estos alumnos cuando vayan a suceder cambios (como pueden ser cambios de horarios o días no lectivos) es un buen método para mitigar la ansiedad que a los niños con SA les pueden producir las sorpresas y los cambios.
- La aplicación de reglas debe ser cautelosa, ya que son alumnos rígidos que tomarán las mismas con demasiada literalidad. Las reglas para este

alumnado no tienen por qué ser las mismas que para el resto, ya que no tienen las mismas necesidades.

- Relacionar en la medida de lo posible los temas de interés del alumno con el proceso de aprendizaje, ya que de este modo se mostrará más receptivo y aprenderá mejor. Utilizar su área de interés como sistema de recompensa también es otra opción factible.
- Usar elementos visuales como pictogramas, esquemas, horarios, etc.
- Trabajar estrategias de enseñanza explícitas, como pueden ser la organización y los hábitos de estudio, de manera que el alumnado con SA pueda mejorar sus funciones ejecutivas.
- Mantener formado e informado a todo el personal de la comunidad educativa que trabaje fuera del aula (conductores de autobús, bibliotecarios, monitores de comedor/aula de madrugadores, etc.) acerca de las necesidades y el estilo de intervención del niño; ya que los lugares menos estructurados, con falta de rutinas y escasez de normas, son complicados para este alumnado.

En la enseñanza de habilidades sociales los métodos que han resultado más exitosos en los alumnos con Síndrome de Asperger han sido los directos, así como representar papeles en situaciones concretas. Practicar la manera en que pueden hacer frente a diferentes situaciones sociales, puede permitir la generalización de las habilidades enseñadas en entornos que sean más naturales. Otra estrategia útil puede ser trabajar con otro alumno sin SA, usando el “sistema del amigo”. Estos alumnos son capaces de relacionarse adecuadamente de uno en uno, siendo útiles estos encuentros estructurados para mejorar las habilidades sociales, favorecer la amistad y disminuir la marginación de este alumnado. Este último aspecto suele suponer la mayor fuente de ansiedad para los niños con SA en los cursos superiores, por tanto fomentar en el resto de alumnos la tolerancia y la aceptación es una tarea fundamental de la que los profesores deben hacerse cargo (Bauer, 2006; de Medinacelli y Rodríguez, 2004; Zaragoza et al., 2005)

Para llevar a cabo el “sistema del amigo”, la elección del compañero sin SA que servirá de apoyo al alumno debe hacerse de forma cuidadosa, el docente puede explicar y enseñar a otro alumno del grupo que sea sensible y no tenga

NEAE la situación del estudiante con SA. Para hacerlo, son efectivos cuentos infantiles con esta temática, como puede ser “TEA” de Alejandra González (2019). Este cuento, con gafas incorporadas, muestra dos visiones diferentes de una misma realidad, acercando a los niños a comprender cómo ven el mundo las personas con TEA. El alumno elegido, puede ser su cuidador en diferentes situaciones (autobús, recreo, pasillos, salidas extraescolares...) e intentar incluirle en las actividades escolares. Pueden estar sentados cerca para que pueda recordarle seguir con las tareas o escuchar con atención. Este sistema puede ayudar al alumno con SA a desarrollar sus habilidades sociales y potenciar la amistad.

2.3. Educación Emocional en la escuela

A continuación se presentan los conceptos de educación emocional e inclusión, quedando ambos enmarcados en las leyes educativas vigentes. También se hace un repaso por algunas de las metodologías y criterios de calidad que se llevan a cabo en programas de educación emocional.

2.3.1. Concepto de Educación emocional

Según Bisquerra (2006) la educación emocional es un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”.

2.3.2. Educación emocional e inclusión educativa

El fin último de la educación es el desarrollo integral de la persona. Para conseguirlo, se deben desarrollar dos aspectos fundamentales: el cognitivo y el emocional. Tradicionalmente, se ha dado especial importancia al desarrollo cognitivo, estando el rol del maestro centrado en la transmisión de conocimientos. Sin embargo, esta concepción resulta obsoleta en la actualidad. El desarrollo de las tecnologías permite adquirir conocimientos a cualquier persona en cualquier momento, por tanto, cobra mayor relevancia la dimensión de apoyo emocional del cuerpo docente en el proceso de aprendizaje. En el

siglo actual, es probable que el rol del profesor pase a ser el del educador orientador del aprendizaje del alumno, prestando apoyo emocional a todo el alumnado. (Núñez et al., 2006)

Según Susinos (2005) la inclusión es “un modelo que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos” (p. 14). Serrano et al. (2017) mencionan que la inclusión educativa garantiza la educación y la participación de todo el alumnado. Para promover la defensa de la igualdad de oportunidades se deben plantear de manera común estrategias que puedan permitir el desarrollo integral de niños y niñas, teniendo especial interés aquellas que se centren en aspectos emocionales y afectivos. La educación emocional tiene como objetivo capacitar al alumnado en la identificación, comprensión y regulación de emociones, adquiriendo asimismo capacidad de resolución de conflictos. Estas estrategias favorecen el funcionamiento de las personas, del mismo modo que potencian su participación social, elementos que son imprescindibles en la inclusión.

El estudio de Merchan et al. (2014) llevado a cabo con alumnos del primer ciclo de Educación Primaria demuestra que el desarrollo de la educación emocional promueve la adquisición de competencias emocionales, mejorando las relaciones sociales y de amistad. Los resultados del estudio evidencian que si bien todo el alumnado del grupo experimental ha mejorado de manera significativa sus habilidades sociales, la mejora ha sido aún más exponencial en los alumnos NEAEs, observándose una mayor integración en el grupo de alumnos y alumnas con dificultades, discapacidad o inmigrantes. Por su parte, el estudio de Serrano et al. (2017) concluye también con el beneficio de la aplicación de programas de educación emocional desde edades tempranas, haciendo énfasis en el alumnado con NEAE.

2.3.3. Metodologías en Educación emocional en la escuela

Bisquerra (2003) destaca diferentes aportaciones que han tenido relevancia en la metodología de intervención en educación emocional, mencionando el *developmental counseling*, la orientación para la prevención, la dinámica de grupos, el modelo de programas y el modelo de consulta. Considera de

especial importancia la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977). También menciona el modelo de desarrollo social de Hawkins (1997); el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1977, 1979); la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975) y la teoría del comportamiento problemático y desarrollo social (Jessor y Jessor, 1977).

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) defiende que los niños aprenden a través de la observación e imitación en entornos sociales. De este modo, las personas aprenden no solo en base a su propia experiencia, sino también de las acciones y las consecuencias de las experiencias de los otros.

Por su parte, la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1977) demuestra un enfoque ambiental en el desarrollo de la persona. El autor afirma que el ambiente del individuo tiene impacto en su desarrollo moral, cognitivo y relacional. La escuela es uno de los principales microsistemas para el desarrollo humano.

El modelo de desarrollo social de Hawkins (1997) se propone explicar la conducta antisocial, afirmando la existencia de factores de riesgo y factores de protección. Hawkins determina que la conducta prosocial y la conducta problema tienen su origen a través de procesos que son iguales, dependiendo ambas de los entornos de socialización, de tal modo que, la conducta que tenga una persona será prosocial o antisocial en función de las conductas, valores y normas que predominen en los individuos a los que esté vinculado.

Los tres modelos mencionados con relevancia en la educación emocional son diferenciados por Castellano (1995, mencionado en Bausela Herreras, 2004) de la siguiente forma:

- El modelo de counseling está centrado en la acción directa sobre la persona para subsanar situaciones de déficit.
- El modelo de consulta ha adquirido un gran auge. Se centra en la acción indirecta sobre grupos o personas individualmente, adquiriendo una perspectiva terapéutica, preventiva de desarrollo.

- El modelo de programas se trata de una intervención directa sobre grupos, siendo una garantía del perfil educativo de la orientación. Todo programa implica una programación planificada que esté basada en una teoría desarrollada previamente. La identificación de unas necesidades, la búsqueda del logro de objetivos que cubran dichas necesidades, la planificación y la evaluación son elementos imprescindibles de cualquier programa. Este será el modelo elegido para esta propuesta de trabajo.

2.3.4. Criterios de Calidad de la educación emocional

En el estudio de meta-análisis de Durlak (2011) se enuncian cuatro características que cumplen los programas efectivos en el aprendizaje emocional y social:

- Secuenciación cuidadosa de las sesiones de manera que se desarrollen habilidades de forma gradual.
- Uso de formas activas de aprendizaje, solicitando a los alumnos y alumnas que practiquen las habilidades nuevas y calificando su actuación.
- Concreción del tiempo y atención exclusivos y adecuados para la enseñanza de habilidades.
- Objetivos claramente marcados, centrados en habilidades concretas, de modo que el alumnado sepa qué es lo que se espera de ellos.

Por otra parte, se pueden encontrar dificultades para llevar a cabo exitosamente estos programas: en primer lugar, al no ejecutar fielmente el programa preparado; en segundo lugar, la excesiva rotación del profesorado, que dificulta la continuidad, llegando a mostrar quejas por tener sustitutos formados de manera menos adecuada y, por tanto, menos preparados para la intervención; y por último, escasa coordinación por parte del equipo directivo dificultando la gestión de la intervención.

Por su parte, en el estudio de Diekstra (2008) la lista de características de los programas efectivos es mayor. Para que un programa sea efectivo debe:

- Ser completo, asegurándose de que cumpla capacidades generales y específicas.

- Estar integrado en la comunidad, llevándose a cabo en pequeños grupos.
- Seguir una metodología interactiva, sin olvidarse de cumplir con la coherencia teórica.
- Tener una temporalización mínima de tres meses, con sesiones repartidas semanalmente. Algunas de las sesiones serán dedicadas a refuerzo para que los efectos puedan mantenerse a largo plazo.

Por último, los programas han mostrado beneficios en cualquier edad y para todos los niños, sin diferencias de género, siendo especialmente beneficiosos para la población de riesgo. Además, cabe destacar que la aplicación temprana de los mismos puede generar un efecto aún mayor.

2.3.5. La Educación emocional en la Legislación Educativa

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, última ley educativa del país, comúnmente conocida como LOMLOE, enuncia que “el currículo irá orientado a facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándoles para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual” (pág. 16).

Siguiendo un orden jerárquico, se comenta que el Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria enuncia entre los objetivos a conseguir en el alumnado que curse la Educación Primaria “desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás” (p. 4). Por este motivo, la puesta en práctica de programas de educación emocional es imprescindible para conseguir los objetivos propuestos.

Por su parte, el Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en Cantabria, dispone lo siguiente: “los centros educativos deberán planificar y desarrollar la atención al alumnado con necesidades educativas especiales desde un modelo educativo inclusivo. En consecuencia, la organización del centro, la metodología y la evaluación favorecerán al máximo la participación de este alumnado en todas las actividades organizadas por el centro” (p. 14).

De este modo, se justifica que el programa realizado se adapte específicamente para el alumnado con NEAE, concretamente, para personas con SA, quienes muestran una mayor dificultad en las habilidades sociales y emocionales. El desarrollo emocional forma parte de la formación integral que los alumnos deben recibir en la Educación Primaria, por tanto, con esta propuesta, se pretende conseguir uno de los objetivos generales siguiendo un modelo educativo inclusivo que permita la participación de todo el alumnado independientemente de sus características personales.

3.Propuesta didáctica

Una vez descrita la contextualización teórica de la IE, así como del SA, se expone a continuación un conjunto de actividades destinadas a trabajar este campo con estudiantes con estas características. Las actividades se fundamentan en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), centrándose, concretamente, en el desarrollo de la primera y tercera rama: la percepción y comprensión emocional.

3.1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la propuesta diseñada son los siguientes:

- Identificar y reconocer las emociones propias.
- Identificar y reconocer las emociones en otras personas a través de expresiones faciales.
- Fomentar el respeto de las propias emociones y de los demás.
- Expresar verbalmente de forma correcta los propios sentimientos.
- Distinguir entre emociones positivas y negativas.
- Fomentar emociones positivas.
- Conocer las posibles situaciones que les generan diferentes emociones.

Todos los objetivos mencionados forman parte de la primera y tercera rama del modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), siendo desarrollada, de este modo, la percepción y comprensión emocional.

3.2. Metodología

La propuesta está diseñada para ser llevada a cabo fundamentalmente en horas de apoyo por el especialista en Pedagogía Terapéutica. Está dirigida a alumnos del primer ciclo de Educación Primaria, puesto que es a partir de esta edad cuando los niños son capaces de desarrollar la comprensión de emociones, la toma de perspectiva emocional y la comprensión de la ambivalencia emocional.

La metodología que se sigue en esta propuesta presta atención a los principios generales de intervención en SA propuestos por Bauer (2006) y descritos anteriormente, así como los criterios de calidad de la educación emocional de Durlak (2011) y Diekstra (2008).

En primer lugar, la metodología tiene un carácter dinámico y activo, ya que el alumnado es el principal protagonista en todas las sesiones, realizándose actividades lúdicas en las que prima la manipulación. El profesor sirve de guía, y el alumno tiene un papel activo que le permite crear un aprendizaje significativo a través de actividades que le resulten motivantes.

Las actividades están pensadas para un único alumno o alumna con SA, pudiendo ser aplicadas también en grupos reducidos. Como se ha mencionado con anterioridad, el “sistema del amigo” de Bauer (2006) puede ser útil para mejorar el desarrollo de las habilidades socio-emocionales así como facilitar la integración en el grupo de las personas con SA. Por tanto, realizar esta propuesta con otro alumno puede resultar beneficioso para ambos.

De este modo, si dentro del grupo-clase del alumno con SA se encuentra otro alumno con las características ya descritas, será su acompañante en las horas de apoyo en las que se ponga en marcha la propuesta.

Cabe destacar que las actividades están adaptadas para mejorar el aprendizaje de las personas con SA, contando todas ellas con apoyos visuales (pictogramas obtenidos de ARASAAC). Además, se recomienda hacer siempre una anticipación de lo que se va a realizar en la sesión, persiguiendo de este modo el aspecto rutinario y la planificación que beneficia a este alumnado.

3.3. Temporalización

La propuesta se encuentra dividida en sesiones, cuya duración aproximada será de 60 minutos. Al ser realizadas en horas de apoyo, serán llevadas a cabo una vez a la semana.

3.4. Actividades

A continuación se describe el desarrollo de las sesiones.

Sesión 1: Creamos un diccionario visual	
Materiales	Cartulinas, tijeras, pegamento, fotos de revistas, pictogramas (Anexo 1)
Desarrollo	<p>Para esta primera sesión, realizaremos diferentes carteles que serán posteriormente expuestos en el aula. Cada uno de los carteles estará destinado a una de las emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y amor). La actividad consistirá en clasificar imágenes de expresiones faciales en cada emoción, además de pegar en cada cartel el pictograma correspondiente. Será necesario buscar conjuntamente con el alumnado imágenes de revistas, periódicos o internet.</p> <p>Los carteles resultantes serán un diccionario visual de las emociones, que se colgarán a la vista en el aula donde se realicen las actividades habitualmente.</p>
Objetivos	Identificar y reconocer las emociones de los demás a través de expresiones faciales.

Una vez realizada esta primera actividad, y aprovechando el recurso visual de los carteles, antes de comenzar cada sesión del resto de la propuesta, se destinará un rato para hablar acerca del estado emocional del niño, que podrá apoyarse en las imágenes de los carteles para identificarlo. El docente responsable y el compañero, en caso de que se haya decidido usar el sistema del amigo, deberán expresar también cómo se sienten, fomentando de esta forma no solo la expresión verbal de las propias emociones, sino también el respeto hacia las emociones de los demás.

Sesión 2: Identifico emociones positivas y negativas	
Materiales	Fotocopias Anexo 2 para imprimir y plastificar.
Desarrollo	<p>En el Anexo 2 aparece un folio dividido en dos partes: una para las emociones positivas y otra para las negativas, una vez impreso se plastificará. Además, aparecen un conjunto de pictogramas con expresiones faciales que deben ser recortadas individualmente y plastificadas.</p> <p>Lo primero, se explicará que las emociones positivas son aquellas que están relacionadas con sentimientos agradables, mientras que las negativas se relacionan con sentimientos desagradables. Se debe aclarar que ambas son necesarias, ya que aunque las más deseables son las positivas, las negativas nos ayudan, por ejemplo, en la resolución de problemas manteniendo nuestra atención.</p> <p>A continuación, se presentarán los materiales. El fin de la actividad será analizar y clasificar las expresiones faciales en emociones positivas o negativas (“me siento bien”, “me siento mal”). Antes de clasificarlas, se deberá nombrar la emoción que representa.</p>
Objetivos	<p>Identificar y reconocer emociones,</p> <p>Clasificación de emociones en positivas y negativas.</p>

Sesión 3: La Oca de las emociones	
Materiales	Juego de la Oca adaptado (Anexo 3) y plastilina.
Desarrollo	<p>Para jugar a la Oca, necesitaremos peones que serán moldeados por el propio niño con plastilina, siendo esta la primera tarea. Una vez se hayan formado, comenzará el juego.</p> <p>Las normas son similares a las de la Oca tradicional (adelantar en las casillas donde aparece la oca y volver a tirar, quedarse dos turnos sin tirar en la casilla de la cárcel, volver a empezar si se cae en la casilla de la calavera,</p>

	<p>etc.). El objetivo del juego es llegar al final del tablero, pero para ello habrá que realizar o responder lo que mande cada casilla.</p> <p>En este tablero, sin contar las casillas tradicionales de la Oca, se presentan cinco emociones básicas, cada una de ellas representada con un color diferente, siguiendo el esquema del termómetro emocional de Bracket, mencionado por Castillo et al. (2013) en una muestra española. El termómetro emocional utiliza los colores para clasificar las emociones relacionando el grado de bienestar y activación (rojo para emociones activas y desagradables; amarillo para emociones activas y agradables; verde para emociones con baja actividad y desagradables). De este modo, las casillas quedan visualmente divididas.</p> <p>En cada una de ellas, deberán seguir órdenes o contestar preguntas como poner expresiones faciales de diferentes emociones, explicar cuándo han sentido alguna de esas emociones, o contar datos sobre sí mismos al resto de jugadores. Escuchar atentamente las respuestas de los demás también forma parte de la actividad, fomentando el respeto.</p>
Objetivos	<p>Identificar y reconocer emociones propias.</p> <p>Fomentar el respeto de las propias emociones y de los demás.</p> <p>Expresar verbalmente de forma correcta los propios sentimientos.</p> <p>Conocer las posibles situaciones que generan emociones.</p>

Sesión 4: Historias sociales y role-playing, ¿qué se siente?	
Materiales	Anexo 4.
Desarrollo	En el anexo 4 aparecen diferentes situaciones sociales descritas y adaptadas con apoyos visuales. Esta sesión

	<p>estará destinada a la representación de situaciones concretas de la vida real, en la que los alumnos deberán interpretar el papel que les toque. De una en una, se irán proporcionando al alumnado, siendo tanto el alumno con SA como su compañero los encargados de escoger quién interpreta cada papel. En caso de no contar con el sistema del amigo, será el docente quien realice la interpretación con el alumno.</p> <p>Una vez interpretada la primera situación, se realizarán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quiénes son los protagonistas? - ¿Qué les sucede? - ¿Cómo se sentirán? - ¿Son sentimientos positivos o negativos? <p>El procedimiento se repetirá con cada una de las situaciones planteadas.</p>
Objetivos	<p>Distinguir entre emociones positivas y negativas.</p> <p>Conocer las posibles situaciones que generan diferentes emociones.</p>

Sesión 5: En búsqueda de la felicidad	
Materiales	Cartulinas de colores, lapiceros, pinturas o rotuladores, bolígrafo.
Desarrollo	<p>En esta sesión crearemos nuestra receta de la felicidad. Primero, hablaremos de situaciones, personas o cosas que nos producen sentimientos positivos. Después, plasmaremos en un papel aquello que nos parece importante o necesario para ser felices en forma de receta: primero, describiendo los ingredientes con las cantidades; y después, escribiendo los pasos para crear la felicidad.</p> <p>Se utilizarán cartulinas y pinturas para decorar la receta de la manera que se prefiera.</p>

	Después, compartirán la receta con su compañero, al que tendrán que escuchar atentamente.
Objetivos	<p>Fomentar emociones positivas.</p> <p>Identificar y reconocer las emociones propias.</p> <p>Distinguir entre emociones positivas y negativas.</p> <p>Conocer las posibles situaciones que generan diferentes emociones.</p>

Sesión 6: Jugando con las emociones

Materiales	Juego "Memory" (Anexo 5)
Desarrollo	<p>El funcionamiento del juego es el habitual del tradicional "Memory": se colocan todas las tarjetas boca abajo y, por turnos, se dan vuelta a dos de ellas. Si son pareja, se recogen y cuentan como un punto. Si no lo son, se vuelven a dar la vuelta en el mismo sitio. Gana el jugador con más puntos una vez se hayan recogido todas las cartas.</p> <p>En este caso, las tarjetas están adaptadas a la temática. Las parejas están formadas por una tarjeta con un pictograma y otra con una imagen real, representando ambas una emoción, y enmarcadas las dos con el mismo color, siguiendo también el esquema del termómetro emocional de Bracket, al igual que en el resto de actividades.</p> <p>En esta sesión se trata de repasar lo aprendido de una forma más lúdica, así que, con cada pareja conseguida, se puede aprovechar para hacer preguntas con este objetivo, como "¿esta emoción es positiva o negativa?" o "¿en qué situación puedes sentirla?"</p>
Objetivos	<p>Reconocer las emociones de los demás a través de expresiones faciales.</p> <p>Conocer las causas que pueden generar las emociones.</p>

Sesión 7: Jugando con las emociones II	
Material	Tarjetas del Dobble (Anexo 6)
Desarrollo	<p>Recientemente, se ha extendido el juego llamado <i>Dobble</i>, en el que el objetivo es encontrar símbolos en común entre dos cartas diferentes (siempre hay uno que se repite). Las cartas se reparten entre los jugadores y se coloca una en el centro de la mesa. Cada jugador tiene sus cartas en un mazo boca abajo. Al mismo tiempo, dan vuelta a la carta y deben decir el nombre de la emoción que representa el pictograma que coincide con el de la tarjeta del medio de la mesa. Gana el jugador que antes se quede sin cartas.</p> <p>En este caso, los pictogramas pueden ser emociones o acciones que generan diferentes emociones. Trabajando así la comprensión emocional.</p> <p>Al igual que en la sesión anterior, este juego puede servirnos de repaso para reforzar lo aprendido. Antes de jugar, se puede ir preguntando uno a uno cuál es la emoción que representa el pictograma. Después, se pueden repetir las preguntas de la sesión anterior.</p>
Objetivos	<p>Reconocer las emociones de los demás a través de expresiones faciales.</p> <p>Conocer las causas que pueden generar las emociones.</p>

3.5. Evaluación

Principalmente, la evaluación se realizará a través de la observación, siendo factible al tratarse de grupos muy reducidos. Se debe observar que el alumnado adquiera los objetivos propuestos, lo cual puede percibirse en el desarrollo diario de las sesiones, comprobando en la realización de cada actividad que los hayan alcanzado. Se tendrá también en cuenta el grado de implicación del alumno. Para llevar a cabo la evaluación, se completará una tabla con los aspectos a tener en cuenta (Anexo 7).

En esta propuesta no se considera necesaria la aplicación de exámenes, ya que la realización y observación del desempeño del alumno a lo largo de las sesiones, se considera suficiente para considerar si han sido adquiridos los objetivos propuestos.

4. Conclusiones

Con la realización de este trabajo se evidencia la necesidad de trabajar la IE desde la infancia dados los beneficios que conlleva, prestando especial atención a las personas con SA, cuyas dificultades pueden obstaculizar o retrasar el desarrollo de esta inteligencia.

La IE tiene un papel importante a lo largo de toda nuestra vida, estando relacionado su desarrollo con mayores conductas constructivas, prosociales y con menos conductas disruptivas y agresivas, adquiriendo así la educación emocional un carácter preventivo (Abarca Castillo, 2007). También propicia el desarrollo de una vida más saludable y feliz, mejores estrategias de resistencia a la ira, de resolución de conflictos, relaciones interpersonales o incluso mejor rendimiento académico (Landazabal, 2018).

Por otra parte, el SA supone una dificultad en la comunicación e interacción social, así como patrones restringidos y repetitivos de conducta, intereses o actividades. La mayor dificultad de las personas con este desarrollo, está en su déficit en la teoría de la mente, lo cual les impide comprender la manera en que otras personas piensan, sienten o ven el mundo (Howlin, 2008). Merino et al., (2014) afirman que esto provoca una ausencia de empatía, suponiendo para ellos una gran dificultad el reconocimiento de emociones básicas, dificultad que se acentúa a medida que las emociones son más complejas.

Intervenir para favorecer el desarrollo emocional es crucial para las personas con SA debido a sus dificultades en este campo, quedando demostrado que su intervención tiene beneficios tanto en el desarrollo del niño como en la familia (Muñoz Yunta, 2006).

La propuesta realizada tiene como objetivo ofrecer un apoyo en el desarrollo de la percepción y comprensión emocional en niños con SA en el

primer ciclo de Educación Primaria, dada la importancia de la intervención temprana. Además, es a partir de esta edad cuando se desarrolla la capacidad para comprender las emociones y la toma de perspectiva emocional (Gallardo Vázquez, 2006). La metodología que se lleva a cabo, busca fomentar las potencialidades de este alumnado, adaptando los materiales para conseguirlo. Además, el uso del “sistema del amigo” propuesto por Bauer (2006) busca una mayor inclusión del alumnado con SA, evitando así su marginación. Pretende también generalizar los aprendizajes a contextos reales.

5. Referencias Bibliográficas

- Abarca Castillo, M. (2007) Educación emocional en la Educación Primaria. (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/2349#page=1>
- American Psychiatric Association (2013). DSM-V. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª edición). Washington: American Psychiatric Association
- Arias, C. C. A., Hernández, L. A. M., y Hernández, G. A. M. (2017). Trastornos del espectro autista. Revista médica de costa rica y Centroamérica, 73(621), 773-779.
- Bauer, S. (2006). El Síndrome de Asperger.
- Bausela Herreras, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. Cómo educar las emociones, 24-35.
- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de investigación educativa, 21(1), 7-43.
- Bisquerra-Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional.
- Brady, D. I., Saklofske, D. H., Schwean, V. L., Montgomery, J. M., McCrimmon, A. W., y Thorne, K. J. (2014). Cognitive and emotional intelligence in young adults with Autism Spectrum Disorder without an accompanying intellectual or language disorder. Research in Autism Spectrum Disorders, 8(9), 1016-1023.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of the Ruler Approach to Social and Emotional Learning. Journal of Education and Training Studies, 1(2), 263-272.
- de Medinaceli, J. C., y Rodríguez, Ó. U. (2004). Trastorno de Asperger en adolescentes: Revisión del concepto y estrategias para la integración escolar. Revista latinoamericana de psicología, 36(3), 517-530.

- Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, núm. 29, de 13 de Junio de 2014, pp. 1507 a 1937.
- Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, núm. 105, pp. 15764 a 15794.
- Díaz, J., López, Y. y Jiménez, P. (2011). Etiología, diagnóstico y modalidades terapéuticas del trastorno de Asperger. *Duazary*, 8(1), 51-59.
- Diekstra, R. E. W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. VVAA, Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín. Disponible en <http://educacion.fundacionmbotin.org>.
- Echeverry, I. G. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento psicológico*, 8(15).
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Gallardo Vázquez, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*, 18, 145-161.
- González, A. (2019). TEA.
- Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., & Sánchez Santos, L. (2012). Los trastornos del espectro autista. *Pediatr Integral*, 16(10), 780-94.
- Hidalgo, V. y Palacios, J. (1999). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación*. 1. Psicología evolutiva. (257-282). Madrid: Alianza.
- Jeta, P. M. P. A. (1998). El desarrollo emocional infantil (0-6 años): Pautas de educación. In Ponencia presentada en el congreso de Madrid. España.
- Landazabal, M. G. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación educativa*, 5(8), 105-128.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, pp. 122868 a 122953.
- López Cassá, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López, F.L., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (2001). Desarrollo afectivo y social.

- Maizal, J. B. y González, A. F. (2006). La inteligencia emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo. Resultados de una investigación empírica con estudiantes de la comunidad de Madrid. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 427-439.
- Martínez-Martín, N. (2014). Trastornos depresivos en niños y adolescentes. *Anales de Pediatría Continuada*, 12(6), 294-299.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence*, 27, 267-298.
- Merchán, I.M., Bermejo, M.L., y González, J.D. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 91-99.
- Mérida, J. A. M., y Jorge, M. L. M. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92.
- Merino, M., Zamora, M., Arnat, C., Antunez, B., Arnaiz, J. y Belinchón, M. C. (2014). Todo sobre el Asperger: guía de comprensión para profesionales, familiares y afectados.
- Mestré, J., Guil, R., y Brackett, M. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 407-438.
- Muñoz Yunta, J. A., Palau, M., Salvadó, B., y Valls, A. (2006). Autismo: identificación e intervención temprana. *Acta Neurol Colomb*, 22(2), 97-105.
- Núñez Cubero, L., Bisquerra Alzina, R., González Monteagudo, J., y Gutiérrez Moar, M. (2006). El papel de la institución educativa en la educación emocional. *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*.
- Pérez Rivero, Paula Fernanda, y Martínez Garrido, Lía Margarita (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *CES Psicología*, 7(1), 141-155. [fecha de Consulta 26 de Abril de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539423012>
- Poveda Pulla, A. B. (2016). Trastorno en la función ejecutiva en el Síndrome de Asperger y su correlación con la teoría de la mente (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).
- Serrano, A. C., Sevilla, D. H., y Hawrylak, M. F. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula abierta*, 46, 73-82.

Torres, M. D. (2010). Síndrome de Asperger. MD Torres, SINDROME DE ASPERGER, 2-3.

Zaragozano, J. F., Usabel, M. A. Z., Viña, M. V., Martínez, G. R., Moreno, M. J. L., y López, J. L. O. (2005). Características y habilidades en el Síndrome de Asperger. Boletín de la Sociedad de Pediatría de Aragón, La Rioja y Soria, 35(1), 9-13.

WEBGRAFÍA

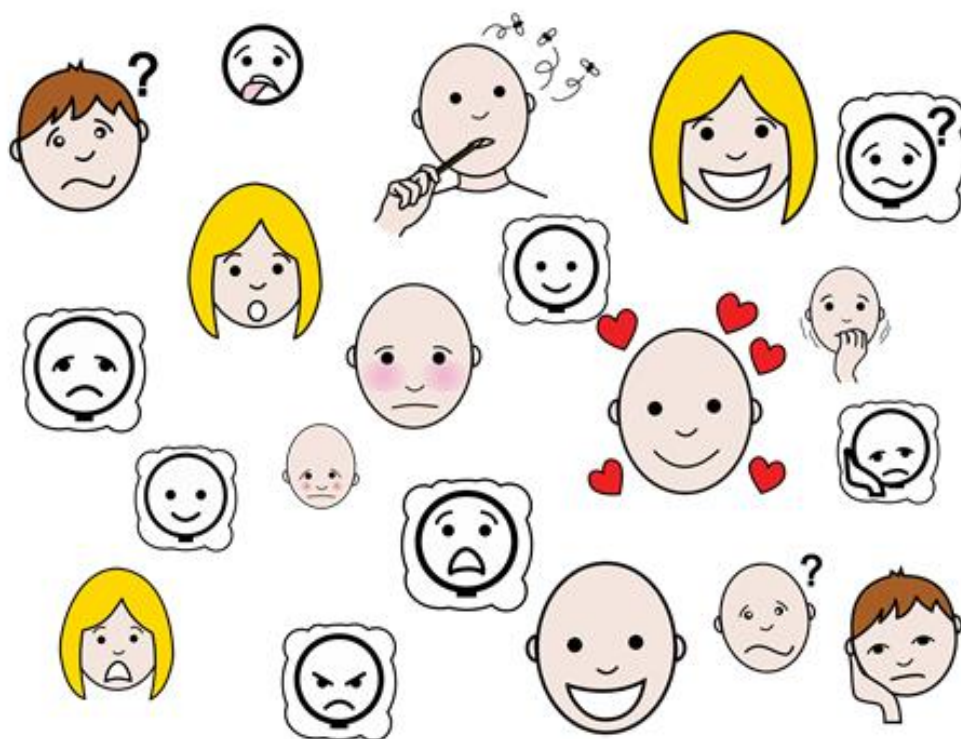
<https://arasaac.org/>

6. Anexos

ANEXO 1: Pictogramas para el diccionario visual



ANEXO 2: Emociones positivas y negativas



ANEXO 3: La Oca de las emociones



Situación 3: Martín es un compañero de clase. Sus padres han cambiado de trabajo y



tienen que mudarse a otra ciudad que está lejos, así que Martín no vendrá más a este



colegio. ¿Cómo se sienten los compañeros de Martín?



Situación 4: La tía de Daniela y Miguel vive desde hace dos años fuera de España. Un día,



Daniela y Miguel van a jugar al parque con sus padres y de repente aparece su tía. ¿Qué



sienten Daniela y Miguel?



Situación 5: Este fin de semana el tiempo es muy malo. El sábado no para de llover, así que tu



familia y tú os quedáis en el sofá viendo una película con mantas, palomitas y chuches. ¿Cómo



te sientes?

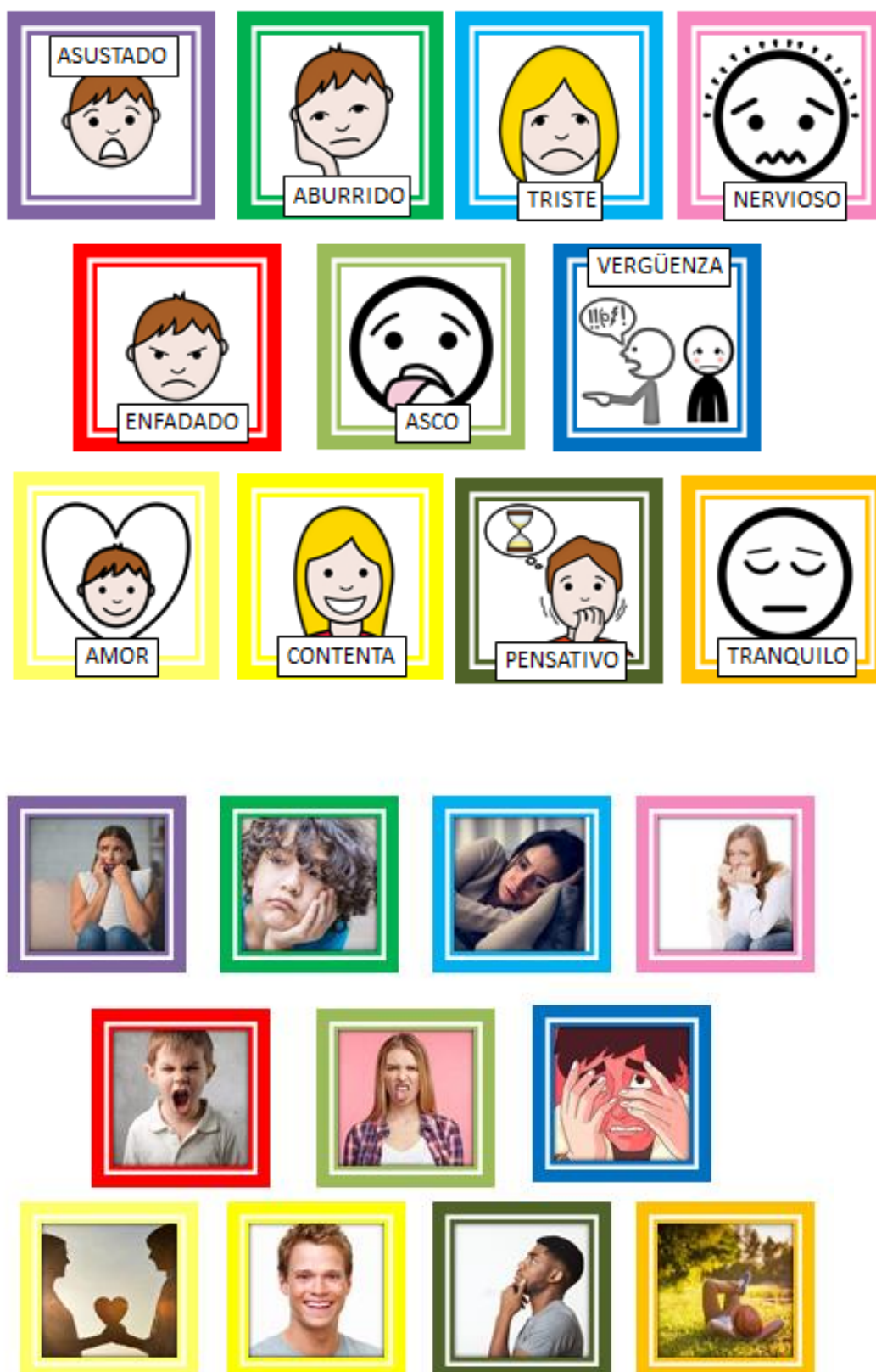


Situación 6: Alejandro va al centro comercial con su padre a hacer la compra. De repente, hay



mucha gente y no encuentra a su padre, Alejandro se ha perdido. ¿Cómo se siente?

ANEXO 5: Memory de las emociones

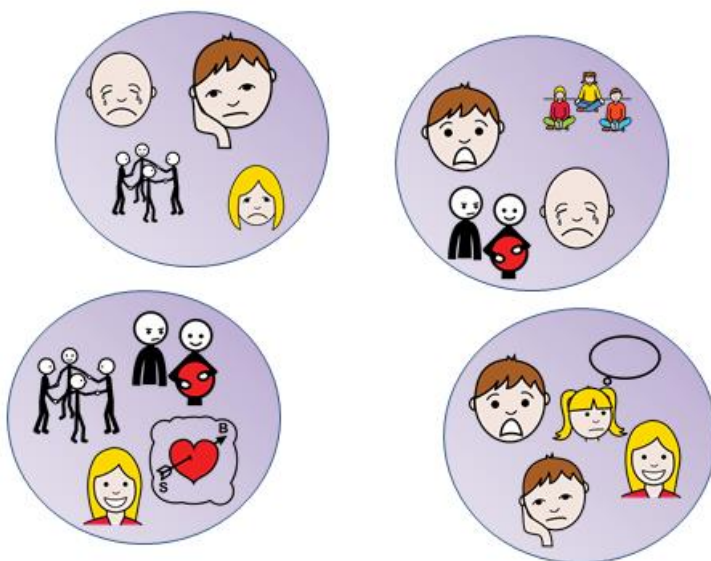


ANEXO 6: Dobble de las emociones

Dobble edición emociones

Encuentra la imagen que se repite en la carta que tienes en la mano
¿Cuáles?





ANEXO 7: Tabla evaluación

Nombre del alumno:	Siempre	Habitualmente	A veces	Nunca
Participa y muestra interés				
Respeto a los compañeros y al docente				
Respeto las normas y el material del aula				
Es capaz de nombrar correctamente las emociones básicas				
Es capaz de identificar emociones en los demás a través de expresiones faciales				
Expresa sus propias emociones				

de forma verbal y no verbal				
Conoce las posibles situaciones que generan diferentes emociones				
Puede reconocer emociones en experiencias o situaciones propias vividas				